

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium

2006 – 2009

Dominika Vítová

Manažerské vzdělávání MBA

The Management Education MBA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2009

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

P r o h l a š u j i ,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne:

.....
Dominika Vítová

Obsah

0		
	Úvod	6
1		
	Povaha manažerské práce	8
1.1		
	Vývoj manažerské funkce	8
1.2		
	Současné požadavky na manažera	11
1.3		
	Kompetence manažera	19
2		
	Co představuje manažerské vzdělávání MBA	26
2.1		
	Motivace ke studiu	26
2.2		
	Charakter studia	29
	2.2.1 Podmínky pro přijetí ke studiu	30
	2.2.2 Executive MBA	32
	2.2.3 Charakter studia v TC Business School	34
3		
	Aspekty výuky manažerského vzdělávání MBA	37
3.1		
	Jak se manažer učí	37
	3.1.1 Kolbův učební cyklus	42

3.1.2	Učení akcí	44
3.2		
	Metody výuky	47
3.2.1	Výukové metody v TC Business School	50
4		
	Prosperita manažerských škol	55
5		
	Závěr	63
6		
	Soupis bibliografických citací	65
7		
	Bibliografie	68

Resumé

Tématem mé bakalářské práce je manažerské vzdělávání MBA. Tento typ postgraduálního studia se začal výrazněji rozvíjet v devadesátých letech minulého století a jeho popularita neustále roste. Studium absolvují každoročně stovky manažerů po celém světě, aby se dokázali lépe zhostit svých pracovních úkolů. Vzhledem k dosavadnímu vývoji managementu se dá očekávat, že potřeba dalšího vzdělávání a rozvoje u manažera bude téměř nevyhnutelnou nutností. Jednou z mnoha možností manažerského rozvoje je právě manažerské vzdělávání MBA, jehož cílem je „vychovávat“ schopnější a produktivnější manažery. Ve své práci se zabývám nejen manažerským vzděláváním MBA, ale také jeho potenciálním účastníkem – manažerem. Rozebírám zde tedy jednak osobnost manažera z hlediska požadovaných vlastností a kompetencí, a jednak povahu manažerské práce z hlediska požadavků, které jsou na ni kladeny. V následujících částech se detailněji zaměřuji na studium MBA, konkrétně na jeho charakter a aspekty výuky. V poslední části se zabírám podmínkami úspěšnosti manažerských škol. Tato bakalářská práce by ve svém důsledku měla sloužit především jako základní materiál pro získání uceleného přehledu o současné podobě manažerského vzdělávání MBA a o všech jeho důležitých aspektech.

The topic of my Bachelor thesis is entitled “The Management Education MBA.” This type of undergraduate training evolved markedly in the nineties of the last century and the subject continues to grow in popularity. Hundreds

of managers all over the world complete this training program every year to rise to the occasion their function. With respect to the actual development in management it is expected that there will be increased demand for the practical training and development of managers in the future. One of many possibilities in management development is the basic Management Education MBA, the objective of which is to train more competent and efficient managers. In my bachelor thesis I deal not only with the Management Education MBA, but with its potential trainee – the manager as well. Consequently, I analyse on one hand the personality of a manager in light of requisite qualities and competences, and on the other hand the character of a manager's work, particularly in view of specific job requirements. In the following sections I concentrate on the Management Education MBA, paying special attention to its character and educational aspects. In the last section I am engaged in conditions of business school fruitfulness. As a result, this Bachelor Thesis ought to serve as basic material for the acquisition of a comprehensive view of the current Management Education MBA programs in their most important aspects.

0 Úvod

Tato práce bude pojednávat o manažerském vzdělávání MBA. Hlavní důvody k výběru tohoto tématu jsou dva. Předně jsem si dané téma zvolila proto, že potřebu vzdělávání a rozvoje manažerů považuji v současné době za velice aktuální. Vzhledem ke globalizaci a vzrůstajícím integračním procesům v Evropě, je třeba zajistit kompetentní manažery, kteří budou schopni ustát konkurenční podmínky nejen na domácím, ale také na evropském a světovém trhu. Jako důležitý nástroj pro zajištění schopných manažerů je možno považovat právě manažerské vzdělávání MBA. Druhým důvodem, který přispěl k výběru tohoto tématu, jsou mé osobní zkušenosti, které jsem získala při výkonu práce ve firmě TC Business School, jež manažerské vzdělávání MBA poskytuje. Možnost absolvovat společně s manažery kurz MBA Basics, který u této firmy představuje první stupeň manažerského vzdělávání, mi poskytla inspiraci k napsání této bakalářské práce. Na základě svých zkušeností a získaných poznatků uvádím pro přiblížení některých témat konkrétní příklady z praxe.

V první kapitole představuji práci a osobnost manažera, které jsou nedílnou součástí a výchozím bodem manažerského vzdělávání. V rámci této části se zaměřuji na povahu manažerské práce a na vlastnosti úspěšného manažera. Druhá kapitola pojednává o charakteru manažerského vzdělávání MBA, zmiňuji se zde o motivaci ke studiu, podmínkách k přijetí a uvádím základní charakteristiky tohoto vzdělávání. Ve třetí kapitole rozebírám aspekty výuky manažerského vzdělávání MBA, uvádím způsoby, jak se manažer učí a dále

vysvětlují konkrétní výukové metody, používané při tomto typu studia. Čtvrtá kapitola se zabývá prosperitou manažerských škol a faktory, které ji ovlivňují. V páté kapitole shrnuji zjištěné poznatky.

Cílem této práce je analyzovat manažerské vzdělávání MBA. Tato práce by tedy měla podávat ucelený přehled o současné podobě tohoto typu vzdělávání. Rovněž může posloužit jako inspirace při navrhování a sestavování vzdělávacích programů pro manažery.

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucímu této bakalářské práce, p. Doc. PhDr. Jaroslavu Mužíkovi, DrSc., za poskytnutí přínosných informací a výchozích materiálů, které jsem mohla ve své práci vhodně uplatnit a zajistit tak její aktuálnost.

1. Povaha manažerské práce

1.1 Vývoj manažerské funkce

Názory na efektivní řízení organizace a jejích zaměstnanců se vyvíjely v průběhu několika desítek let. Během této doby se v souvislosti s tím měnily i požadavky na vedoucí pracovníky a obsah jejich práce.

Jako první definoval práci manažera Henri Fayol v roce 1916. Její obsah rozdělil na pět základních činností, tzv. funkcí správy, kterými jsou plánování, organizování, přikazování, koordinace a kontrola. Fayol mimo jiné doporučoval jednotu přikazování, podřízení osobních zájmů zaměstnanců obecným zájmům organizace nebo podporování týmové práce.

Manažerské funkce lze charakterizovat jako typické činnosti, které manažer vykonává, a jejichž plněním a vzájemným souladem lze dosáhnout cílů organizace. (Kocianová, 2004, s. 18).

Na přelomu dvacátých a třicátých let dvacátého století vzniká směr označovaný jako „Škola lidských vztahů“. Ten reagoval na skutečnost, že na produktivitu práce má vliv především efektivní management, který věnuje dostatečnou pozornost potřebám svých zaměstnanců a dokáže je vhodně motivovat a podporovat.

Na Fayolovo uspořádání funkcí správy navazují Gulick a Urwick, kteří v roce 1937 shrnuli jednotlivé manažerské funkce do tzv. systému POSDCORB. Tento systém tvoří plánování (Planning), organizování

(Organizing), personální zajištění (Staffing), přikazování (Directing), koordinování (Coordinating), evidence a podávání zpráv (Reporting) a rozpočtování (Budgeting).

Později začala teorie managementu věnovat pozornost konkrétním praktickým zkušenostem úspěšných manažerů. Ty pak byly analyzovány a zobecňovány za účelem jejich využití v běžném manažerském jednání. Peter F. Drucker stanovil pět základních manažerských funkcí, kterými jsou stanovování cílů, organizace práce, motivace a komunikace, měření a hodnocení a kvalifikační rozvoj pracovníků.

Jako protipól k manažerským funkcím definoval Henry Mintzberg manažerské role. Manažerská role představuje specifické formy chování, které jsou potřebné k vykonání určitého úkolu na daném pracovním místě. (Armstrong, 2007, s. 217). Mintzberg stanovil celkem deset manažerských rolí, které rozdělil do tří kategorií:

1. *interpersonální role* (zahrnuje roli reprezentanta, spojovatele a vedoucího),
2. *informační role* (zahrnuje roli příjemce informací, šířitele informací a mluvčího),
3. *rozhodovací role* (zahrnuje roli podnikatele, řešitele problémů, alokátora zdrojů a vyjednavče). (Kocianová, 2004, s. 31 – 32).

Dalším významným představitelem teorie managementu je John P. Kotter, který definoval rozdíl mezi řízením (management) a vedením (leadership). Řízení se podle něho zabývá plánováním, rozpočtováním, organizováním, personalistikou, kontrolováním a řešením problémů. Vedení se oproti tomu

zaměřuje na uskutečňování změn, stanovení a sdílení vizí a motivaci a inspiraci zaměstnanců. (Kocianová, 2004, s. 32).

Od přelomu sedmdesátých a osmdesátých let jsou organizace ovlivňovány vnějšími podmínkami v podobě neustálých změn, na něž je třeba bezprostředně reagovat. Rozvíjí se zájem o manažerské kompetence, o kterých pojednávám v kapitole 1.3.

V devadesátých letech dochází k informatizaci managementu, proto se nejdůležitějším zdrojem v organizaci stávají znalosti a informace. Prosazuje se koncept učící se organizace, což je podle Pedlera *„Organiazce, která usnadňuje sebevzdělávání všech svých členů a průběžně se sama přetváří“*. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 409). V rámci tohoto konceptu je podporováno i další vzdělávání a rozvoj manažerů.

1.2 Současné požadavky na manažera

Podnikatelské prostředí se relativně dlouhou dobu vyznačovalo vysokou standardizací a specializací. S vývojem nových technologií, informatizací společnosti a působením globálních faktorů však došlo v posledních několika letech k výrazným změnám. V současném dynamickém podnikatelském prostředí se od manažerů vyžaduje mimo jiné efektivní práce s informacemi, vedení lidí, schopnost pružně reagovat na měnící se potřeby zákazníků a mnohé další. (Kubeš, 2004, s. 16 – 17).

Požadavky, které jsou na současné manažery kladeny, jsou velmi různorodé. V zásadě se ale dají rozdělit do čtyř základních skupin, které uvádějí Prokopenko a Kubr (1996, s. 26 – 27). Ti rozdělují jednotlivé požadavky na manažera do následujících oblastí:

- analyticko-koncepční schopnosti,
- manažerské procesní dovednosti,
- osobní charakteristiky,
- „know-how“ daného odvětví.

Analyticko – koncepční schopnosti vyžadují znalost základních, ale i pokročilejších manažerských činností dle hierarchické úrovně, kterou manažer zastává. Může se jednat o všeobecné schopnosti nebo o specifické přístupy k řízení jednotlivých manažerských činností.

Manažerské procesní dovednosti charakterizují způsob, jakým jsou manažerské činnosti uskutečňovány. Patří sem také sociální a interpersonální

dovednosti. Podstatou procesních dovedností manažera je jeho schopnost chápat vnitřní politiku firmy a efektivně se v ní pohybovat.

Příkladem *osobních rysů a vlastností*, které se od manažerů vyžadují, mohou být následující: pracovitost, cílevědomost, tvořivost, schopnost pracovat v týmu, ale i sebejistota, charisma nebo vlastní systém hodnot.

Odvětvové „know-how“ může podle Prokopenka a Kubra (1996, s. 27) nabývat tří samostatných podob. Jednak jsou to základní vědomosti o výrobcích a službách a všem, co se týká rozvoje odvětví. Dále je to intimní znalost prostředí a působení konkurenčních sil v rámci odvětví. Třetí podobou je vytvoření osobních vazeb s lidmi, kteří jsou s daným odvětvím nějak spojeni. Právě tyto osobní vztahy jsou důležitou součástí základního kapitálu, který manažer v průběhu své kariéry vytváří.

Podle prezidenta České manažerské asociace, pana Ing. Macka (Bulletin, 2008, s. 3), klade manažerská profese vysoké požadavky jak na odbornou přípravu, tak na osobní vlastnosti a schopnosti, včetně těch morálních. Úspěšní manažeři se podle něj vyznačují jasnou představou, čeho chtějí ve své práci dosáhnout, a nezbytnou cílevědomostí. K úspěšnosti manažera dále přispívá rozsáhlý přehled o politickém a ekonomickém vývoji doma i ve světě, dobré znalosti v oboru a v používání různých manažerských metod. Dále je to vyznávání etických principů v podnikání. Pro úspěšné manažery je typická také silná koncentrace na práci a zdokonalování sebe sama.

Podle Armstronga (2006, s. 20, 22) se současná práce manažerů vyznačuje především velkým množstvím mezilidských vztahů, komunikace, zpracováním informací a rozhodováním. Při výkonu své práce musejí zvládat bouřlivé podmínky, nejistotu a nejednoznačnost. Na základě toho usuzuje, že

manažer by měl být kromě jiného *flexibilní*, tedy být schopen vyrovnat se s okolním tlakem, který je na něho neustále kladen, a také *proaktivní*, jinými slovy být schopen předcházet problémům. Proaktivitu charakterizuje Covey (2007, s. 68) jako schopnost jednat iniciativně a přebrat odpovědnost za to, že se věci stanou.

Hlavním úkolem manažera však především je, aby byl při výkonu své práce maximálně efektivní.

Od efektivního vedoucího pracovníka se podle Druckera (2008, s. 23) očekává, že bude „... dosahovat správných výsledků – že se postará o to, aby se dotahovaly do konce správné věci.“

Efektivnost charakterizuje Drucker (2008, s. 45) jako návyk neboli soubor praktických postupů, které je možné si osvojit neustálým opakováním. Covey (2007, s. 47) charakterizuje návyk jako průnik znalostí, schopností a tužeb.

Efektivní vedoucí pracovníci se podle Druckera (2008) vyznačují těmito návyky:

1. jsou schopni správně si rozvrhnout čas,
2. zaměřují se na výsledky a na příležitost osobního přispění k rozvoji organizace, vzhlíží od své práce směrem k cílům, které se realizují ve vnějším prostředí,
3. využívají silných stránek a vyhledávají příležitosti,
4. dokážou si stanovit priority a soustředí se pouze na omezený počet důležitých oblastí,
5. přijímají efektivní rozhodnutí.

Drucker (2008, s. 193, 196) upozorňuje, že efektivnosti je možné se naučit, ale nelze ji vyučovat. Je tedy především záležitostí sebekázně. Efektivnost má podle něho ústřední význam nejen pro rozvoj člověka, ale také pro rozvoj a výkonnost celé organizace.

Podle Coveyho (2007) se efektivní lidé vyznačují následujícími návyky: proaktivita, zaměření na cíle, stanovování priorit, schopnost dosahovat dohod nebo řešení, které jsou prospěšné pro všechny zúčastněné strany, schopnost naslouchat a pochopit potřeby druhého a vytváření synergie, díky níž lze dosáhnout lepších výsledků a způsobů řešení.

Vezmeme-li v potaz všechny právě vyjmenované návyky efektivních manažerů, zjistíme, že jejich společným znakem je v tomto případě cílevědomost, proaktivita a umění stanovit si priority. Poslední zmíněné považuji za velmi aktuální, a to především proto, že manažeři jsou dnes více než kdy jindy vystavováni neustálému vyrušování a nátlaku ze svého okolí. Schopnost efektivně hospodařit s časem se stává nezbytnou manažerskou dovedností.

Shledávám za poměrně překvapivé, že Drucker ve svém výčtu návyků efektivních vedoucích nevěnuje prakticky žádnou pozornost interpersonálním dovednostem, konkrétně mezilidským vztahům. Tvrdí, že efektivní vedoucí navazují dobré vztahy s lidmi v rámci svého přispění k lepšímu výkonu organizace, jejich vztahy jsou tedy produktivní. Podle jeho názoru: „Hřejivé

pocity a příjemná slova nemají žádný význam a ve skutečnosti mohou být jen zástěrkou nízkých postojů, pokud to, co je koneckonců pracovní vztah soustředěný na úkol, nepřináší žádné výsledky.“ (Drucker, 2008, s. 89).

Na základě výše vyjmenovaných návyků lze také usoudit, že do současné manažerské práce poměrně významně zasahují také některé aspekty vedení neboli leadershipu. Rozdíl mezi managementem (řízením) a leadershipem (vedením) spočívá ve skutečnosti, že management zahrnuje rozmísťování, využívání a kontrolování zdrojů. Leadership se oproti tomu věnuje vedení lidí. Jeho součástí je například rozvíjení a sdělování vizí do budoucna nebo motivování pracovníků.

Drucker a Bennis vyjadřují rozdíl mezi managementem a leadershipem takto: „Řídit znamená dělat věci správně; vést znamená dělat správné věci.“ (Covey, 2007, s. 94).

Stýblo (2008, s. 156) vysvětluje relativní rozpor mezi úlohou manažera a úlohou lídra. Manažeři dle jeho názoru znají a oceňují kvality svých zaměstnanců a stále se učí, jak je co nejlépe integrovat do uceleného programu činností. Úspěch mívají manažeři tehdy, pokud jsou schopni identifikovat a využít rozdíly mezi lidmi. Na základě toho pak před každého staví takové výzvy, které každému jednotlivci umožní, aby vynikl svým osobitým a specifickým způsobem. Lídři oproti tomu objevují to, co je lidem společné, dávají lidi dohromady a vedou je k lepší budoucnosti. Jejich úspěch tkví ve schopnosti odhalit v každém jednotlivci takové potřeby, které jsou společné všem lidem.

Každý vedoucí pracovník by měl být v ideálním případě jak dobrým manažerem, tak dobrým lídrem. Společným a hlavním účelem managementu a leadershipu je podle Armstronga (2006, s. 18) udávat směr, podporovat změny a dosahovat výsledků prostřednictvím efektivního využívání zdrojů.

Současné požadavky na českého manažera přehledně vystihuje Kodex manažera sepsaný v roce 1998 Českou manažerskou asociací. Tato asociace sdružuje řídící pracovníky – manažery – a jejím posláním je zvyšovat prestiž manažerské profese.

Kodex manažera (Česká manažerská asociace, 1998) se prioritně vztahuje na členy České manažerské asociace, kteří se dodržováním daných norem chování a jednání zavazují k vytváření a posilování prestiže manažerské profese. Vymezuje hodnotovou orientaci manažera, jeho vztah ke spolupracovníkům, zákazníkům a zájmovým skupinám a rovněž specifikuje příslušnost k manažerské obci. Manažeři jsou podle Kodexu (Česká manažerská asociace, 1998, s. 1) „... nositeli procesů managementu, kterými je ovlivňováno legitimní tržní chování podnikatelských subjektů a zodpovídají za účelnost a efektivnost všech prováděných podnikatelských činností v těchto subjektech. Nevykonávají sami bezprostředně potřebné pracovní činnosti; jejich posláním je vytvářet co nejlepší podmínky pro vysoký pracovní výkon svých spolupracovníků, zaměstnanců podniků a institucí.“

Další informace nás zpravují o požadavcích, které jsou na manažera kladeny. Například by měl být tolerantní vůči změnám. Různé stresové situace by měl zvládat tak, aby negativně neovlivňoval klima tvůrčí spolupráce v pracovním kolektivu. Dále by měl dodržovat zásady pozitivní komunikace, ve svém projevu se zaměřovat na problém a nikoliv na člověka, který je jeho nositelem, jeho vyjadřování k problému by mělo být popisné a nikoliv

hodnotící. Dialog by měl manažer vést v osobní rovině a měl by být schopen trpělivě naslouchat názorům jiných. Dále by měl umět vhodně delegovat vlastní pravomoci na své spolupracovníky, dbát na zvyšování jejich odborné kvalifikace a angažovat se na dalším vývoji jejich pracovní kariéry. Mimo to by měl být schopen správně stanovovat priority a také cíle, k jejichž dosažení byl měl své spolupracovníky vhodně motivovat. V neposlední řadě by mělo být veškeré jeho chování a jednání doprovázeno nezbytným optimismem.

V části „Příslušnost k manažerské obci“ se pak manažeři zavazují například k tomu, že v rámci celoživotního úsilí o vlastní sebezdokonalování, budou více znát a umět, stanou se dobrými psychology, budou ovládat cizí jazyky a budou vždy v dobré fyzické, a tedy i psychické kondici, aby své emoce či problémy nepřenášeli na své podřízené.

Manažeři, kteří svým chováním a jednáním přispívají k rozvoji a úspěchu firmy, jsou každoročně oceňováni v soutěži „Manažer roku“, která je vyhlašována Českou manažerskou asociací, Svazem průmyslu a dopravy ČR a Konfederací zaměstnavatelských a podnikatelských svazů ČR. Tato soutěž byla založena v roce 1993 s cílem reprezentovat vývoj a trend moderních metod firemního řízení. Oceňuje významné osobnosti managementu, prezentuje jejich výsledky veřejnosti a poukazuje tak na jejich úlohu v rozvoji české ekonomiky.

Nominovaní manažeři jsou posuzováni z hlediska ekonomických úspěchů firem, ve kterých vykonávají své funkce. Hodnoceny jsou také jejich osobní kvality a schopnosti. Konkrétně letošní ročník se například zaměřoval na posouzení kvality strategií, jež manažeři využili k překonání současné ekonomické situace. Především se však letos hodnotil přístup firmy k rozvoji svých zaměstnanců, neboť právě v této oblasti máme údajně podle předsedy

hodnotitelské komise Ing. Preclíka (Bulletin, 2009, s. 3) oproti zbytku Evropy značné nedostatky.

Na účastníka soutěže jsou kladeny jisté požadavky. Nominovaný manažer se musí osobně podílet na úspěšnosti firmy, měl by být vysoce kvalifikovaný jak v oboru podnikání, tak v oblasti řízení. Využívá a rozvíjí moderní metody řízení a vyznačuje se strategickým a invenčním myšlením. Rovněž dovede získat pracovníky organizace pro cíle firmy. V neposlední řadě se vyznačuje etickým a korektním jednáním v podnikání a řídí se Kodexem manažera.

1.3 Kompetence manažera

V sedmdesátých letech se začíná pozornost managementu obracet k problematice kompetencí, které se zdály být vhodným nástrojem pro zvládání dynamických změn v podnikatelském prostředí. Kompetence měli umožňovat pružnější reakce ve vztahu ke globalizaci trhu, silné konkurenci či zvyšujícím se nárokům zákazníků.

Podle Kubeše (2004, s. 26) je *kompetence* složitý útvar a ohledně jejího přesného vymezení existuje mezi odborníky značná nejednotnost. Všeobecná shoda však panuje v tom, že se vždy projevuje v určité podobě chování.

První význam pojmu „kompetence“ charakterizuje určitý rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností, které jsou právní normou svěřeny určitému orgánu či organizaci. Druhý význam je výrazem vnitřní kvality člověka a vyjadřuje schopnost či způsobilost chovat se určitým způsobem. (Kubeš, 2004, s. 26).

Podle Woodruffa je kompetence množina chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl. Je to chování, které vede k očekávanému výsledku. (Kubeš, 2004, s. 27).

Podle Šuleře (2008, s. 17) jsou *manažerské kompetence* vyjádřeny v podobě nároků na zvyšování konkurenceschopnosti a rozvoj firmy, které jsou kladeny na manažery. Tvrdí, že základem pro vznik těchto kompetencí je osobní potenciál manažera.

Kubeš (2004, s. 15) charakterizuje manažerské kompetence jako komplexní schopnosti a další předpoklady podávat manažerský výkon. Komplexní schopnosti v tomto případě zahrnují další schopnosti, dovednosti a vědomosti.

Prokopenko a Kubr (1996, s. 24) popisují manažerské kompetence jako schopnost manažera vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti.

Podle Tyrone se manažerské kompetence skládají z dovedností a schopností, které přispívají k vynikajícímu výkonu v roli manažera. Jejich cílem je zajistit, aby byly úkoly splněny v souladu se strategickými plány. (Kubeš, 2004, s. 34).

Belz a Siegrist (2001, s. 174) se zaměřují na *klíčové kompetence*, což jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života. Klíčové kompetence zahrnují podle nich celé spektrum kompetencí, které přesahují hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.

Podle Kubeše (2004, s. 35) slouží klíčové nebo také korporátní kompetence k popisu projevů chování, které jsou pro všechny zaměstnance důležité. Přispívají k firemním hodnotám, k potřebné firemní kultuře a k očekávanému výkonu. Klíčovými kompetencemi se podle něj firmy vzájemně odlišují.

Významnými složkami kompetence jsou kromě schopností, dovedností a znalostí také osobnostní rysy, motivy, postoje, hodnoty a zkušenosti.

Vzhledem ke komplikované povaze manažerské práce, není možné definovat přesný profil úspěšného manažera. Efektivnost manažerské práce se totiž podle Kubeše (2004, s. 31) posuzuje podle velkého množství hledisek a výběr kritérií je mnohem širší než při práci specialistů.

Přesto však lze určit konkrétní schopnosti a dovednosti, které významně napomáhají dosažení vynikajících výsledků v práci manažera.

Kubeš (2004, s. 31 – 34) rozlišuje kompetence *základní* nebo také prahové, které tvoří minimálně postačující podmínky k tomu, aby mohl manažer nebo pracovník danou práci vykonávat. Druhou skupinou jsou kompetence *odlišující*, generické nebo také vysokého výkonu, které jsou vlastní lidem s nadprůměrnými výkony. Tyto kompetence je odlišují od pracovníků s průměrným pracovním výkonem a spadají často do oblasti tzv. měkkých dovedností.

Jednotlivé kompetence se dají rozdělit do určitých skupin, jejichž pojmenování je v pojetí různých autorů odlišné. Na nejzákladnější úrovni se však dají rozdělit na kompetence související s chováním a jednáním a na kompetence související se znalostmi a vědomostmi.

Česká manažerská asociace (1998) zmiňuje v rámci Kodexu manažera tyto profesní kompetence manažera:

1. *technické* – tvoří znalosti a dovednosti v aplikaci metod a postupů moderního managementu,
2. *humanitní* – zahrnují schopnosti motivovat a iniciovat své podřízené k vysoké pracovní výkonnosti a žádoucímu chování a jednání,
3. *koncepční* – sestávají ze schopností odhadnout dopady přijatých podnikatelských rozhodnutí.

Dědina a Cejthamr (2005, s. 48) uvádějí dělení kompetencí na *technické znalosti, společenské a lidské faktory a koncepční schopnosti*, přičemž upozorňují, že v průběhu manažerova postupu organizační hierarchií je kladen stále větší důraz na jeho koncepční schopnosti, zatímco požadavky na technické znalosti se snižují. Koncepční schopnosti jsou nutné ke komplexnímu náhledu na podnikové procesy v organizaci jako celku. Společenské a lidské faktory, které zahrnují komunikaci s lidmi, mají stejnou důležitost na všech stupních hierarchie.

Prokopenko a Kubr (1996, s. 25) dělí kompetence na *technické a kompetence v jednání s lidmi*. Technické nebo také funkční kompetence tvoří určitý soubor specializovaných znalostí a dovedností, které se vztahují k dané funkci. Do kompetencí v jednání s lidmi se zahrnují interpersonální kompetence, vůdcovské či manažerské kompetence, ale také emoční inteligence, která podle Stýbla (2008, s. 135) značně souvisí s úspěchem v manažerské funkci. Rovněž Armstrong (2007, s. 497) považuje vysokou úroveň emoční inteligence za nezbytnou vlastnost úspěšného lídra. Jednotlivé složky emoční inteligence tvoří podle něho:

- 1) *řízení sama sebe*: sebekontrola, důvěryhodnost a čestnost, iniciativa a adaptabilita, vstřícnost ke změnám a silná potřeba úspěš;
- 2) *vědomí sama sebe*: sebedůvěra, realistické sebehodnocení a znalost vlastních emocí;
- 3) *sociální vědomí*: empatie, organizační schopnosti a znalost organizace, služba klientům a zákazníkům;
- 4) *sociální dovednosti*: schopnost vést, zvládat konflikty, vliv/komunikace, zkušenost s budováním a vedením týmu.

Armstrong (2007, s. 152) dělí hlavní skupiny kompetencí na *schopnosti chování* a *odborné schopnosti*. Schopnosti chování, někdy známé také jako měkké dovednosti, podle něj definují očekávaný typ chování, který vede k odvádění výsledků v podobě týmové práce, komunikace, vedení lidí a rozhodování. Odborné schopnosti nebo také tvrdé dovednosti popisuje jako schopnosti potřebné pro efektivní zastávání dané funkce.

Podle Stýbla (2008, s. 151) je jedním z hlavních předpokladů úspěchu u manažera intelektuální způsobilost a zde konkrétně kritické myšlení. Právě *kritické uvažování* může být podle Belze a Siegrista (2001, s. 29) podmínkou pro vznik *reflexivity*, kterou považují za klíčovou kompetenci. Díky ní je člověk schopen kriticky hodnotit svůj výkon podle dosažených výsledků. Nepochybně obě tyto kompetence, jak kritické uvažování, tak reflexivita, se po efektivním manažerovi požadují.

Armstrong a Stephens (2008, s. 46 – 47) uvádějí systém klíčových schopností, o nichž se domnívají, že jsou potřebné k dosažení úspěchu na manažerské pozici. Tento systém tvoří *schopnosti generické*, týkající se určitého druhu rolí, *schopnosti chování*, které popisují, jak by se lidé ve svých rolích měli chovat, a *schopnosti odborné*, které definují, co by lidé měli znát a dělat pro efektivní plnění své role. *Roli* lze podle Armstronga (2007, s. 217) charakterizovat jako úlohu, kterou musí jedinec hrát při plnění požadavků své práce. Vyjadřuje tedy specifické chování, které je potřebné k vykonání určitého úkolu na daném pracovním místě.

Systémem schopností, předpokládající úspěšnost manažera, může být následující přehled:

1. orientace na úspěch/výsledky,

2. znalost podniku a podnikání,
3. komunikace,
4. orientace na zákazníka,
5. rozvíjení ostatních lidí,
6. flexibilita,
7. schopnost vést,
8. plánování,
9. řešení problémů,
10. týmová práce. (Armstrong a Stephens, 2008, 46 – 47).

Manažerské role jsou Armstronga a Stephens (2008, s. 41) značně proměnlivé. Manažeři jsou nuceni pracovat v podmínkách neurčitosti role, kdy si nejsou jisti tím, co se od nich očekává, nebo v podmínkách konfliktu role, kdy se jejich představa o obsahu dané role neshoduje s představou ostatních.

Česká manažerská asociace (1998) stanovuje v Kodexu manažera jeho pracovní role následovně:

- *politický činitel* – v souladu s obecně platnými etickými zásadami prosazuje legitimním způsobem zájmy a požadavky jím vedeného kolektivu;
- *nadřízený* – uplatňuje přidělené pravomoci při odměňování i trestání projevů pracovního chování vůči členům jím vedeného pracovního kolektivu;
- *rozhodčí* – řeší vzniklé konflikty a spory mezi členy jím vedeného pracovního kolektivu;
- *symbol skupiny* – prezentuje svůj pracovní kolektiv vůči jeho okolí;
- *mluvčí* – tlumočí zájmy a požadavky pracovní skupiny těm, kteří jsou schopni jim vyhovět;

- *vzor* – představuje názorný příklad očekávaného pracovního jednání a chování;
- *odborník* – musí být schopen poradit členům svého pracovního kolektivu v případě, kdy nevědí, jak provádět uložené pracovní úkoly;
- *obětní beránek* – je ochoten převzít odpovědnost za chyby, kterých se členové jeho pracovního týmu během plnění svých pracovních úkolů dopustili.

Kubeš (2004, s. 44) uvádí, že firma má zájem na tom, které chování přispívá k úspěšnosti manažera na určité pozici. Upozorňuje také, že manažeři mají často pouze jedinou skupinu kompetencí vysokého výkonu, díky které kompenzují množství průměrně rozvinutých kompetencí.

Kompetence potřebné pro efektivní vykonávání určité funkce nebo role lze samozřejmě identifikovat. Proces identifikace může probíhat ve své základní podobě následujícím způsobem. Nejprve se provede analýza pracovního místa, poté se stanoví seznam činností spojených s výkonem na dané pozici. K jednotlivým činnostem se pak přiřadí potřebné kompetence a určí se jejich požadovaná úroveň. Na základě této analýzy pak manažer posuzuje stávající úroveň svých kompetencí a porovnává ji s úrovní požadovanou. Tam, kde je jeho úroveň nižší než požadovaná, by měl usilovat o zlepšení. (Šuleř, 2008, s. 20).

Identifikace jednotlivých kompetencí pak obvykle vyústí do vytvoření kompetenčního modelu. Kompetenční model popisuje konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, potřebných pro efektivní plnění úkolů v organizaci. Kompetenční model může být velmi užitečný například pro navrhování tréninkových a rozvojových programů pro manažery. (Kubeš, 2004, s. 60).

2 Co představuje manažerské vzdělávání MBA

2.1 Motivace ke studiu

Rozhodnutí začít se věnovat studiu MBA je v kariéře manažera poměrně důležitým krokem. Důvodů k tomuto rozhodnutí může být mnoho a u každého uchazeče se liší. Zatímco někteří pociťují potřebu rozvinout svoje znalosti a schopnosti za účelem získat prestižní titul a zvýšit tak svoji cenu na trhu práce, postoupit na kariérním žebříčku nebo získat perspektivní práci v jiné firmě, jiní například touží nějakým způsobem zlepšit dosavadní procesy a postupy ve své firmě a posunout ji tak dále. Dalším důvodem může být snaha svědomitě se připravit na vedoucí funkci, k jejímuž výkonu nemá daný člověk vzhledem ke své dosavadní specializaci dostatek potřebných manažerských dovedností.

Je běžným úkazem, že manažer během své kariéry několikrát změní svoji úlohu, okruh svých pravomocí a odpovědností, a tedy i celkové potřeby rozvoje. Zatímco na začátku manažerské kariéry se může jednat o potřebu získat širší a ucelenější představu o managementu, při přechodu na všestrannější funkci bude třeba zdokonalit některé manažerské dovednosti. Na vrcholu kariéry se pak rozvoj bude soustřeďovat spíše na výměnu zkušeností s jinými manažery či na vyslechnutí nejmodernějších přístupů z oblasti managementu za účelem zlepšení koncepčních dovedností. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 27).

Lze říci, že současná manažerská práce zkrátka vyžaduje schopné a efektivní pracovníky, kteří si poradí s dennodenními výzvami v podobě různorodých problémů z oblasti managementu. Za posledních několik let se významně změnil jak obsah, tak styl manažerské práce. Manažer se stává generalistou,

který musí být schopen ustát současné dynamické změny v podnikatelském prostředí. Ne každý je však k vykonávání takto zodpovědné funkce dostatečně vybaven.

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem je tedy žádoucí maximálně podporovat manažerský rozvoj (management development). Ten lze podle Prokopenka a Kubra (1996, s. 15) charakterizovat jako „nepřetržitý proces, poskytující širokou paletu příležitostí, činností a zdrojů pro rozvoj praktické kompetence a zvyšování výkonnosti manažerů.“

Jednou z takových příležitostí může být i manažerské vzdělávání MBA. Není zdaleka výjimkou, že aniž by o to manažer sám stál, bývá ke studiu MBA přihlášen svým nadřízeným. Takoví manažeři obvykle absolvují studium čistě jenom z toho důvodu, že byli například jen „další na řadě“ po svém kolegovi z práce. Je jisté, že motivace manažera ke studiu nebude v tomto případě zrovna nejsilnější. K manažerskému vzdělávání pak přistupuje jako ke ztrátě času, který mohl věnovat skutečné práci. Takový negativistický přístup účastníka může být zapříčiněn mnoha faktory, včetně osobních negativních zkušeností s obdobnými kurzy nebo vlastním neotřesitelným přesvědčením, že se již nic nového učit nepotřebuje. Tento postoj se při troše štěstí může částečně zmírnit během procesu výuky, kdy ho daný kurz, pokud je vhodně uzpůsoben a organizován, může postupem času přesvědčit o praktických přínosech, jež mu poskytuje. V případě, že kurz takové nároky nesplňuje, bude se skutečně jednat o ztrátu času pro účastníka, ale také o ztrátu peněz pro firmu. Aby byl kurz pro manažera akceptovatelný, měl by pro něho být maximálně přínosný. Na základě této skutečnosti by firma měla vybrat takovou manažerskou školu a studijní program, které budou nejlépe plnit požadavky na žádoucí rozvoj manažera. V ideálním případě je vhodné, aby si pracovník vybral kurz podle svého vlastního uvážení.

Jedním z důležitých aspektů, které ovlivňují přístup manažera k dalšímu rozvoji, je nejenom podpora ze strany nadřízeného, ale především kultura dané organizace, která by měla aktivně podporovat celkový rozvoj a vzdělávání všech svých zaměstnanců.

Pro akceptování manažerského rozvoje v podniku je třeba, aby byly potřeby vzdělávání odvozovány z plánu strategického rozvoje podniku. Tyto potřeby musí být v souladu s potřebami jednotlivce, jež jsou plně respektovány. Proces vzdělávání a osobního rozvoje musí být v dané organizaci chápán jako důležitá podniková činnost a nepřetržitý proces, jehož součástí je cílevědomé vytváření a využívání příležitostí k učení. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 66).

Soustavné vzdělávání a jeho podpora v organizaci navíc zvyšuje nejenom kvalitu podnikového vedení a lidského kapitálu v celé organizaci, ale především tím podnik získává důležitou konkurenční výhodu.

2.2 Charakter studia MBA

Titul Master of Business Administration (MBA) je celosvětově uznávaným prestižním titulem v oblasti managementu. Uděluje se na základě úspěšného absolvování studijního programu MBA.

Tento studijní program začala jako první nabízet Graduate School of Business Administration (GSBA) na Harvardské univerzitě v roce 1908. Exekutivní formu studia (EMBA), vyvinutou pro studenty pracující v oblasti managementu, zavedla v roce 1943 University of Chicago Graduate School of Business. V Evropě nabídla tento titul údajně jako první manažerská škola INSEAD (Institut européen d'administration des affaires) v roce 1957.

Původ tohoto studia je ve Spojených státech, kde titul MBA vyjadřuje magisterský stupeň vysokoškolského vzdělání v oboru, který se dá volně přeložit jako Podnikové řízení. V tradičním pojetí tedy studium MBA probíhá formou denního prezenčního studia, kdy se od studentů nepožadují předchozí profesní zkušenosti. Cílem studia je v tomto směru připravit absolventy na budoucí uplatnění ve vedoucích funkcích. Mintzberg (2005, s. 3 – 10) se proti této tradiční formě studia tvrdě ohrazuje tím, že manažer nemůže vzniknout ve třídě. Jinými slovy podle něho nelze učit mladé studenty umění managementu, aniž by měli jakékoli předchozí manažerské zkušenosti.

Jedním z cílů manažerského vzdělávání MBA je změna v přístupu k procesu managementu. Usiluje o pochopení jeho jednotlivých oblastí a toho, jak se tyto oblasti vzájemně ovlivňují. Kromě jiného přispívá studium MBA k rozvíjení a zdokonalování některých manažerských kompetencí, jako jsou

například interpersonální dovednosti, nejčastěji komunikace, prezentace a týmová spolupráce. V ideálním případě by hlavním cílem manažerského vzdělávání MBA měla být změna v chování a jednání manažera.

Studium MBA lze studovat v těchto základních formách:

- full-time (denní prezenční studium, které trvá obvykle jeden až dva roky),
- part-time (studium při zaměstnání o délce 2 až 5 let),
- distanční studium (samostudium podpořené využitím různých komunikačních kanálů, může být doplněné například o víkendová soustředění nebo o nepovinná setkání s tutorem a ostatními studenty).

Existuje mnoho dalších možností způsobu studia, například prezenční forma kombinovaná s formou distanční nebo on-line studium. V České republice je nejběžnější forma kombinovaná. Koná se ve formě několikadenních soustředění v určitých časových intervalech a je podpořena elektronickou on-line komunikací. Druhou nejčastější formou je u nás part-time forma studia. Full-time forma v ČR není příliš oblíbená, velmi častá je však v USA.

V České republice poskytují studium MBA v zásadě dva typy institucí, a to vysoké školy a soukromé vzdělávací instituce neboli manažerské školy.

2.2.1 Podmínky pro přijetí ke studiu

Podmínky pro přijetí ke studiu se u jednotlivých škol liší. Nejčastěji ve Spojených státech, ale také v některých evropských zemích, je obvyklou podmínkou úspěšné absolvování tzv. GMAT (Graduate Management

Admission Test). Tento test se koná v anglickém jazyce a zjišťuje předpoklady uchazeče ke studiu. Skládá se z několika testů, které posuzují matematické a verbální schopnosti a schopnosti analytického psaní, které uchazeč získal v průběhu dosavadního studia nebo výkonu své profese. Tento test nezjišťuje znalost řízení, profesní zkušenosti ani osobnostní kvality, jako je motivace, tvořivost či interpersonální dovednosti. Podle Mintzberga (2005, s. 15) je proto GMAT irelevantní z toho důvodu, že identifikuje pouze úspěšné studenty a nikoli úspěšné manažery.

S jeho tvrzením souhlasím, neboť ačkoliv je inteligence u manažera důležitá, zdaleka není jediným předpokladem pro jeho úspěch. Mnoho škol však přesto přisuzuje výsledkům v tomto testu značný význam. Uspokojivý počet bodů bývá stěžejní, avšak nikoli jedinou podmínkou pro přijetí.

V mnoha případech se přihlíží ještě k dalším podmínkám přijímacího řízení, jejichž kombinace může být odlišná u jednotlivých škol. Po uchazečích se může požadovat životopis či žádost o studium, doplněná o seznam osobních, studijních a pracovních úspěchů, esej zpracovaná v anglickém jazyce na zadané téma, které se nejčastěji týká motivace ke studiu nebo profesních cílů uchazeče. Dalším požadavkem může být například doporučující dopis od zaměstnavatele. Nedílnou součástí přijímacího řízení bývá velice často osobní pohovor.

Kromě výše zmíněných požadavků se u uchazeče o studium MBA v part-time, on-line či exekutivní formě většinou předpokládá ukončené vysokoškolské vzdělání a minimálně tříletá profesní zkušenost, přičemž počet let se může opět u jednotlivých forem studia lišit. Zatímco u některých MBA programů je vyžadována jakákoliv předchozí profesní zkušenost, u forem

exekutivního studia MBA se zase očekává, v některých případech až minimálně desetiletá pracovní zkušenost ve vyšší řídicí funkci.

Samozřejmě pokud studium probíhá v angličtině nebo jiném jazyce, požaduje se alespoň základní jazyková vybavenost, přičemž v některých případech mají studenti možnost účastnit se jazykových kurzů, které samotnému studiu MBA předcházejí.

2.2.2 Executive MBA

Jak jsem již naznačila, manažerské vzdělávání MBA může v určitých případech podstoupit i student bez jakékoliv manažerské či profesní zkušenosti nebo student, který již profesní zkušenosti má, ale na pozici vedoucího pracovníka se zatím nevypracoval. Takoví účastníci budou mít pravděpodobně zcela jiná očekávání a potřeby než zkušený manažer, který má za sebou několik let praxe na vysoké manažerské pozici a množství zkušeností s řešením nejrůznějších manažerských problémů.

Právě na tyto manažery se zaměřuje exekutivní forma studia MBA, zvaná EMBA (Executive Master of Business Administration).

Program EMBA je určen pro manažery s minimálně tříletou manažerskou praxí. Toto studium se svým obsahem podstatně neliší od běžného studia MBA. Moduly jsou většinou stejné u obou dvou typů studia a svým zaměřením se vztahují k základním oblastem managementu, jako je řízení lidských zdrojů, řízení financí, marketing či strategie. Počet, obsah a konkrétní zaměření modulů mohou být v menší či větší míře odlišné u jednotlivých

manažerských škol. Toto studium se zaměřuje také na rozvoj interpersonálních dovedností a kompetencí manažera.

Studijní program EMBA vychází vstříc studentům, kteří mají nejen mnohaleté manažerské zkušenosti, ale především touhu dále se zlepšovat a rozvíjet své schopnosti a dovednosti tak, aby mohli manažerskou funkci vykonávat lépe a efektivněji.

Ráda bych zde upozornila na skutečnost, že ačkoliv se mnohé studijní programy manažerského vzdělávání v ČR nazývají jednoduše „MBA“, většinou probíhají spíše ve stylu exekutivní formy tohoto studia. Jako podmínku k přijetí rovněž vyžadují několikaletou manažerskou praxi a průběh výuky probíhá obdobně jako u EMBA.

Domnívám se, že hlavním důvodem tohoto pojmového nesouladu je především skutečnost, kterou jsem naznačila již v úvodu této kapitoly, a to, že MBA je svým původem vysokoškolský studijní program magisterského stupně. „Master“ znamená v českém jazyce magisterský titul a „Business Administration“ je název studijního oboru zaměřeného na podnikové hospodářství a management. Studenti v tomto studijním oboru pokračují po absolvování bakalářského stupně.

V České republice se však studium MBA zahrnuje do celoživotního vzdělávání a titul MBA tedy není uznáván jako vysokoškolský titul. Zájemci se o toto studium ucházejí až po absolvování vysoké školy a získání manažerských zkušeností, za účelem zlepšit své manažerské dovednosti a porovnat své znalosti a hlavně zkušenosti s ostatními manažery.

Ve Spojených státech se jako alternativa k tradičním studijním programům MBA začal prosazovat program EMBA, který se na všechny tyto aspekty

důsledně zaměřuje. V současné době bývá toto pojmenování přejímáno i v České republice. Nicméně na základě porovnání nabídky několika manažerských škol si dovoluji tvrdit, že rozdíl mezi MBA a EMBA, na rozdíl od Spojených států, není v případě České republiky nijak zvlášť významný. V České republice se totiž ve valné většině případů obě dvě formy studia zaměřují na reálnou práci manažera a sdílení zkušeností.

Oficiálně se tedy exekutivní forma studia MBA snaží maximálně vyhovět nárokům zkušených manažerů. Běžnou součástí bývají proto časté diskuze s lektory a ostatními manažery, řešení reálných manažerských problémů, speciální výukové metody, které se snaží přiblížit běžné manažerské práci. Získané poznatky by samozřejmě měly být okamžitě využitelné v praxi. Jak jsem již psala, zvláště důležitou hodnotu tvoří u tohoto studia sdílení zkušeností s ostatními manažery, díky čemuž si může student v krátké době rozšířit oblast svých znalostí, vědomostí a zkušeností.

2.2.3 Charakter studia MBA ve firmě TC Business School

Firma TC Business School poskytuje exekutivní formu studia MBA od roku 1998. Zaměřuje se na manažery, kteří mají minimálně tříletou zkušenost na manažerské pozici a vysokoškolské vzdělání. V případě středoškoláků vyžaduje minimálně pětiletou manažerskou praxi. Studium je akreditováno u Business School Nederland.

Cílem studia u TC Business School je nejen individuální rozvoj manažera, ale především dosažení konkrétního zlepšení v jeho firmě.

Studium je plně zaměřeno na českou podnikovou kulturu, proto probíhá v češtině a je vedeno českými trenéry – manažery z praxe. Během výuky panuje neformální a přátelská atmosféra, která podněcuje otevřenost a živou diskuzi. Výuka podporuje týmovou spolupráci a sdílení znalostí a zkušeností mezi manažery.

Trenéři se snaží svým přístupem podnítit manažery k přijetí skutečnosti, že neexistuje jediné správné řešení problému, nýbrž že způsobů řešení existuje vždy několik. Tyto způsoby je pak učí nalézt a prakticky aplikovat. Trenéři zásadně dbají na to, aby se manažeři oprostili od jednoznačného vnímání situace a zajetých způsobů jejího řešení. Necháávají studentům maximální prostor pro samostatné uvažování a striktně se vyhýbají předávání „osvědčených pravd“. Soustavně studentům neustále poskytují zpětnou vazbu a jsou plně otevřeni dialogu. Celá výuka probíhá na bázi rovnocenného partnerství mezi studentem a lektorem.

Manažerské vzdělávání MBA je u TC Business School organizováno ve dvou stupních. Prvním stupněm je kurz MBA Basics, zakončený mezinárodně uznávaným certifikátem GMP (General Management Programme). Druhý stupeň pak představuje kurz MBA, zakončený titulem Master of Business Administration (MBA).

První stupeň trvá zhruba půl roku a koná se ve formě třídních soustředění jednou měsíčně. Cílem kurzu obecného managementu MBA Basics je získat přehled o všech oblastech managementu a o jejich vzájemném ovlivňování. Tyto oblasti tvoří řízení a vedení, rozhodování a tvořivost, interpersonální dovednosti, marketing a strategické řízení, organizační struktura, kultura organizace, řízení lidských zdrojů, finanční řízení a řízení informací. V rámci tohoto kurzu zpracuje student dvě případové studie z oblasti marketingu a

organizační struktury. Na nich by měl prokázat svou schopnost prakticky uplatnit získané vědomosti k řešení konkrétních situací na svém pracovišti.

Druhý stupeň studia s názvem MBA plynule navazuje na MBA Basics. Obsahuje šest základních modulů a fázi disertace. Moduly jsou zaměřeny na řízení lidských zdrojů, řízení provozu, řízení marketingu, finanční řízení, řízení informací a strategické řízení. U druhého stupně studia MBA je kladen mnohem větší důraz na samostatnou práci studenta při aplikaci studia v jeho firmě. Taktéž organizace studia probíhá odlišně. Celý druhý stupeň probíhá metodou „Action Learning“ (učení akcí). Student zpracuje pomocí této metody celkem šest projektů a disertaci, ve kterých řeší konkrétní problémy ve své firmě. Společná soustředění probíhají v rámci tohoto kurzu jednou měsíčně a jsou doplněna o schůze menších skupin studentů (subsetů). Na těchto schůzích si studenti připravují otázky pro lektory na příští společné soustředění. Každý subset má svého vedoucího z řad studentů a svého poradce (setadvisora) z řad lektorů. Zformulované otázky se vztahují k nalezeným problémům ve firmě studenta. Následující společné soustředění se pak řídí podle těchto otázek.

Pokud student zpracuje všech šest projektů a svoji disertaci na uspokojivé úrovni, následuje obhajoba, poté promoce v Holandsku a získání titulu MBA, který je manažer oprávněn používat.

3 Aspekty výuky manažerského vzdělávání MBA

3.1 Jak se manažer učí

Všichni manažeři se učí především získáváním zkušeností v průběhu svého pracovního výkonu. To pro ně také mnohdy bývá jediná příležitost k učení. Jejich přístup k dalšímu vzdělávání často nebývá příliš aktivní zejména z toho důvodu, že tyto kurzy považují za ztrátu svého času, kterého při výkonu svého povolání nemají nazbyt. Manažeři mají pocit, že takové kurzy je nenaučí nic, co by mohli účinně využít v praxi, a setrvávají proto raději ve svých dosavadních, často však nepříliš efektivních způsobech jednání.

Armstrong (2006, s. 16) nicméně tvrdí, že dobří manažeři si uvědomují, že umění managementu je něco, co se potřebují naučit.

Vzhledem k výše zmíněným skutečnostem upozorňují Prokopenko a Kubr (1996, s. 39 – 40) na to, že vzdělávací procesy by se měly obsahem i metodicky blížit co nejvíce činnosti manažera ve skutečném podnikatelském prostředí. Dalším požadavkem je, aby vzdělávací akce poskytovala příležitosti k pokračování v učení i po jejím ukončení.

K učení podle Prokopenka a Kubra (1996, s. 45) došlo tehdy, pokud člověk ví něco, co dříve nevěděl a může to prokázat, a umí udělat něco, co dříve neuměl.

Hlavní myšlenky teorie učení, které se dají využít také v manažerském vzdělávání MBA, jsou podle Prokopenka a Kubra (1996, s. 47) následující:

- manažeři se chtějí učit takovým věcem, které odpovídají jejich momentálním potřebám vykonávat určitou činnost;
- nejefektivnější učební procesy se soustřeďují na obsah práce manažera;
- pro efektivní učení je vhodný takový učební cyklus, ve kterém manažeři přemýšlejí a vyvozují závěry na základě praktické zkušenosti;
- výsledné učení je ovlivněno povahou managementu a prostředím každého jednotlivce.

Prioritním posláním manažerského vzdělávání MBA však dle mého názoru není manažery pouze učit, ale spíše je prostřednictvím učení celkově rozvíjet a podporovat v dalším sebevzdělávání.

Mužík (2004, s. 13) charakterizuje vzdělávání jako proces, ve kterém si člověk prostřednictvím vyučování osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou učením přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky. Vzdělávání se odehrává mezi vzdělavatelem (vyučování) a vzdělávaným (učení).

Vyučování je podle Mužíka (2004, s. 14) činnost lektora, který iniciuje, motivuje a usměrňuje učení jednotlivých účastníků tak, aby dosáhli žádoucího stavu. Učení charakterizuje jako aktivní činnost účastníka, která spočívá v nárůstu osvojených poznatků, ale též v případné změně hodnot a postojů, které směřují k dalšímu rozvoji člověka. Výuka je potom komplexní proces spočívající v jednotném působení vyučování a učení.

Podle Pedlera spočívá rozdíl mezi učením a rozvojem v tom, že zatímco učení je zaměřeno na přírůstek znalostí nebo na zlepšení existujících dovedností, rozvoj směřuje spíše k novému stavu bytí nebo fungování. (Armstrong, 2007, s. 453).

Podle Armstronga (2007, s. 462, 470) je vzdělávání nepřetržitý proces, který zvyšuje existující schopnosti a vede k rozvíjení dovedností, znalostí a postojů, které připravují lidi na budoucí náročnější úkoly. Velice podobně definuje také rozvoj, a to jako proces, který umožňuje progresivně postupovat ze současného stavu znalostí a schopností k budoucímu stavu, v němž je zapotřebí vyšší úrovně dovedností, znalostí a schopností. Proces rozvoje na sebe bere podobu určité vzdělávací aktivity, která připravuje lidi pro širší, odpovědnější a náročnější pracovní úkoly.

Jak tvrdí Prokopenko a Kubr (1996, s. 21), posláním manažerského vzdělávání je především výchova kompetentnějších a výkonnějších manažerů. Podle Armstronga (2007, s. 489) se rozvoj manažerů týká zlepšování jejich výkonu v současných rolích a jejich přípravy na vyšší funkce a vyšší míru odpovědnosti v budoucnu.

Obecně je ve vzdělávání dospělých, a tedy i v manažerském vzdělávání MBA, důležité podnítit u jednotlivých účastníků kladnou motivaci k učení. V mnoha případech, zejména u exekutivního studia MBA, se dá předpokládat, že účastník je ke studiu motivován vnitřně a přihlásil se na něj z vlastní iniciativy. Nemusí tak tomu být vždy. Ať už je však motivace manažera ke studiu jakákoli, je třeba ji během výuky posilovat a podporovat. K motivaci ke studiu se blíže vyjadřuji v kapitole 2.1.

Motivaci lze u účastníků kurzu podpořit například pozitivní atmosférou v komunikaci mezi lektorem a účastníkem, eliminací strachu z chyb, podporováním účastníka v přesvědčení, že danou učební látku lze zvládnout a mnoha dalšími způsoby. (Mužík, 2005, s. 41 – 49).

Taktéž Armstrong (2007, s. 458) tvrdí, že lidé se budou učit mnohem efektivněji, budou-li k tomu motivováni. Efektivnost učení ovlivňuje mnoho okolností. Mezi ně patří také hodnoty organizace. Aby byli účastníci motivováni k učení, musejí ve vzdělávání nacházet uspokojení. Měli by proto cítit, že výsledky učení pro ně budou prospěšné. Pro efektivnost učení je podle něj důležitá také existence průběžné zpětné vazby, týkající se výkonu účastníka. Prakticky nejdůležitější je pak podmínka, aby se účastníci zaměřili na určitý dosažitelný a akceptovatelný cíl.

V případě manažerského vzdělávání tvoří obecný cíl změna v chování a jednání manažera.

V zásadě je celková úspěšnost vzdělávacího procesu u dospělých závislá na množství lidských smyslů, které jsou do učení zapojeny. Důležitým principem výuky dospělých je tedy názornost dané látky, která může být podporována vizualizací, animacemi nebo také osobním předváděním lektora či účastníka. Podstatnou podmínkou úspěšného vzdělávacího procesu je aktivita studentů. (Mužík, 2005, s. 20, 78).

Přístup dospělého účastníka k učení popsal Knowles (1984, s. 9 – 12) pomocí pěti hlavních skutečností:

- 1) Ačkoliv dospělý jedinec řídí sám sebe nezávisle ve všech oblastech svého života, v okamžiku, kdy vstupuje do vzdělávacího procesu, vrací se zpět k podmínkám, které zažíval během výuky ve škole. To znamená, že se podvědomě stává závislým a očekává, že bude učen.

- 2) Dospělí, na rozdíl od mladých studentů, vstupují do učebního procesu s větším množstvím zkušeností. Identita člověka je utvářena na základě těchto zkušeností. Pokud k nim není v rámci vzdělávacího procesu přihlíženo, nejsou to zdaleka pouze zkušenosti, co je ignorováno, ale především samotná osobnost účastníka.
- 3) Dospělý člověk je připraven k učení tehdy, pokud pocítuje potřebu něco vědět nebo udělat takovým způsobem, aby se mohl efektivněji zhostit řešení různých situací ve svém životě.
- 4) Vzhledem k výše uvedené skutečnosti přistupují dospělí účastníci k učení s cílem vyřešit určitý problém či úkol nebo čistě jenom proto, aby měli spokojenější život.
- 5) Tento andragogický model předpokládá, že mnohem větší význam mají ve vzdělávání dospělých vnitřní motivy, jako sebeúcta, poznání, kvalitnější život, větší sebedůvěra a seberealizace, spíše než motivy vnější, jako je lepší práce, vyšší plat a podobně. (Knowles, 1984, s. 9 – 11).

Vzhledem ke svým dosavadním zkušenostem s účastníky exekutivní formy studia MBA mohu bez diskuze potvrdit všechny Knowlesovy teze.

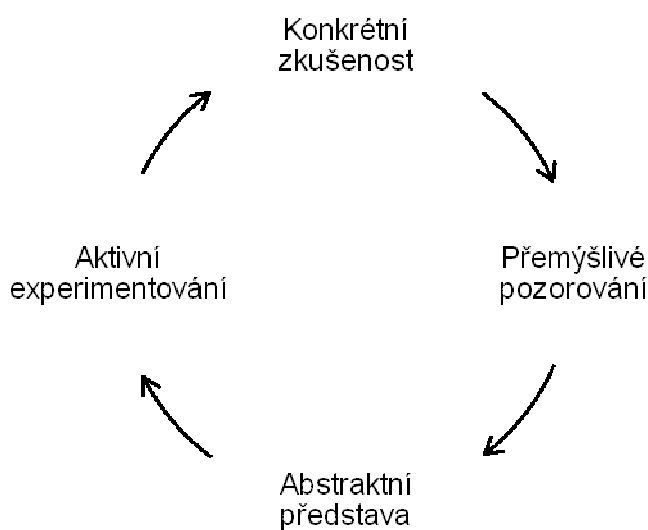
Jak již bylo zmíněno, v manažerském vzdělávání, i vzhledem k právě zmíněným skutečnostem, je nezbytně nutné, aby byl studijní program

přizpůsoben reálné manažerské práci v podnikatelském prostředí, a aby celkově odpovídal specifikům, která vzdělávání dospělých vykazuje. Vhodně sestavený studijní program nepochybně zvyšuje motivaci manažerů k rozvoji a vzdělávání. Podle Mužíka (2005, s. 34) dospělí účastníci obvykle ovlivňují cíle i obsah výuky podle svých aktuálních potřeb. Lektor by jim měl vycházet vstříc a měnit podle jejich požadavků své metodické postupy.

Typickou manažerskou neřestí bývá uplatňování již dříve použitých řešení na zcela nové problémy. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 39). Na tento základní problém se v manažerském vzdělávání zaměřují dvě teorie učení – Kolbův učební cyklus a Revansovo učení akcí.

3.1.1 Kolbův učební cyklus

Kolbův učební cyklus nebo také učení ze zkušeností předpokládá vznik nových znalostí na základě přetváření dosavadních zkušeností.



1. Kolbův učební cyklus

Tento cyklus má čtyři fáze. V první fázi se manažer zaměří na konkrétní zkušenost ze své práce. Ve fázi přemýšlivého pozorování se aktivně zamýšlí nad svým jednáním a dalšími faktory, které k dané zkušenosti vedly. V etapě abstraktní představy si na základě generalizování dané zkušenosti vytvoří nový postup svého jednání v budoucí situaci. Toto nové jednání pak testuje ve fázi aktivního experimentování. To vede k nové zkušenosti, díky níž manažer lépe pochopí vztah mezi různými styly řízení a jejich důsledky. Hlavní účel učení ze zkušenosti spočívá tedy v rozvinutí schopnosti vytvářet, posuzovat a realizovat řešení nových problémů. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 233 – 234).

Kolb mimo jiné zjistil, že jedinci používají různé styly učení a odlišují se ve svých schopnostech učit se v různých stadiích učebního cyklu. Stanovil následující čtyři styly učení:

1. *Přizpůsobivý styl* (accomodators) se zaměřuje na jednání, plnění úkolů a účast na nových činnostech. Zastánci tohoto stylu učení se přizpůsobují změnám v bezprostředním okolí.
2. *Divergentní styl* (divergers) se vyznačuje představivostí a schopností rozeznávat významy a hodnoty. Jeho nositelé jsou schopni se na daný problém dívat z mnoha hledisek a dokážou shrnout různé souvislosti do jednoho celku. Vedou si dobře v situacích, které vyžadují alternativní přístupy a mohou mít různé následky.
3. *Asimilující styl* (assimilators) vyniká v indukčním myšlení a je schopen vytvářet teoretické modely, ve kterých se nesourodá pozorování asimilují do integrovaných modelů.
4. *Konvergentní styl* (convergers) se soustřeďuje na řešení problémů a praktické aplikace idejí za tím účelem, aby se s využitím znalostí našla jednoznačná řešení specifických problémů. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 44 – 45).

Jiné styly učení a typy učících se osob stanovili Honey a Mumford:

1. *Aktivisté* se zapojují do nových zážitků a zkušeností a mají rádi nové úkoly.
2. *Přemítaví* pozorují nové zážitky a zkušenosti z různých úhlů. K závěru docházejí na základě shromáždění a následné analýzy údajů.
3. *Teoretici* aplikují svá pozorování ve formě logických teorií a mívají sklony k perfekcionismu.
4. *Pragmatici* chtějí vyzkoušet nové myšlenky a přístupy, aby si ověřili, zda fungují. (Armstrong, 2007, s. 456).

3.1.2 Učení akcí

Jakýmsi spojovacím článkem mezi formálními kurzy a učením se ze zkušeností je tzv. učení akcí, vyvinuté Regem Revansem. Ten tvrdí, že manažeři se nejlépe učí tím, když něco konkrétního dělají, než když se jim něco říká. (Armstrong, 2007, s. 472). Revans rozlišil dva druhy učení, kterými jsou programované znalosti (programmed knowledge) a kladení otázek (questioning). V programovaném učení se informace dostávají k učícímu se prostřednictvím knih, referátů či přednášek. Jsou to v podstatě informace, které se již před ním někdo jiný naučil. Oproti tomu kladení otázek spočívá v učení na základě vlastního uvažování a vlastní činnosti. Revans proto zdůrazňoval učení, které vychází z reálné práce a spočívá v řešení reálných manažerských problémů. Učení na základě předávání programových znalostí a simulace manažerské činnosti sice akceptuje, nicméně je nepovažuje za příliš efektivní. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 44 – 45).

Učení akcí se tedy soustřeďuje na řešení praktických problémů, které se vyznačují tím, že nejsou konkrétně specifikované a nemají jednoznačné řešení. Každý účastník obvykle předkládá vlastní problém ve formě projektu, odsouhlaseného klientem, jenž má na jeho konečném výsledku specifický zájem. Typickými doprovodnými jevy učení akcí jsou nevědomost, riziko a nejasnost, čímž se maximálně přibližují charakteru běžné manažerské práce. Manažeři se touto metodou učí řešit problém na základě jeho zkoumání z různých hledisek a nacházení nových řešení pomocí kladení otázek, konzultace a konfrontace se členy skupiny. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 44, 249 – 205, 258 – 260).

V učení akcí je za ústřední činnost považováno přirozené a otevřené kladení otázek. Jeho účelem je podporovat aktivní přemýšlení o problému a plánování jeho řešení. Struktura učení akcí by měla být v souladu s Kolbovým učebním cyklem.

Proces učení akcí spočívá ve vytvoření menší skupiny manažerů, obvykle se čtyřmi až osmi členy, které je přidělen poradce. Hlavním úkolem poradce je usnadňovat poskytování a příjem informací a ujasňovat účastníkům procesy učení akcí. Úloha poradce je tedy významná spíše v počáteční fázi tohoto procesu. Úkolem manažera je daný proces pochopit a účastnit se ho způsobem, který bude umožňovat rozvoj nejen jeho, ale i členů skupiny. Je tedy třeba, aby měli účastníci na procesu výuky skutečný zájem. Skupina manažerů se pravidelně schází v určitých časových intervalech, což může být týden, čtrnáct dní nebo měsíc. Na prvním setkání obvykle poradce objasní účastníkům svoji úlohu, proces učení akcí a jeho harmonogram, případně materiální možnosti, které jsou k dispozici atd. Poté každý účastník popíše svůj projekt a svou práci. Vysvětlí, čeho chce dosáhnout a jakým způsobem by toho chtěl dosáhnout. V tomto stadiu je praktické klást si otázky podle

Revanse: O co se snažím? Co brání tomu, abych to udělal? Jakou akci podniknu? V následujících setkáních pak probíhá práce na projektech, mohou se konat i kolektivní či individuální návštěvy jiných společností a samozřejmě se průběžně konzultuje dosavadní průběh. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 246 – 260).

Učení akcí povzbuzuje účastníky, aby pochybovali o normách, které jsou považované za samozřejmé. Při analýze konkrétního problému se na něj účastníci snaží nahlížet z různých úhlů pohledu a pomocí správně kladených otázek zjišťují jeho příčinu. Ve skupině spolu členové konzultují, vzájemně se konfrontují a pomocí dotazování hledají cesty k řešení daného problému. Setkání skupiny slouží také k aktivní výměně zkušeností. Proto je důležité, aby jednotliví účastníci pocházeli z různých typů organizací a měli různé zkušenosti, čímž si navzájem rozšiřují rozhled a učí se vidět problémy z různých hledisek.

Jak program učení akcí pokračuje, stává se skupina samostatnou malou učící se organizací. Pokud se manažeři naučí oceňovat plodnou dynamiku své skupiny, získají tak pozitivní náhled na praktikování participativního managementu, což je užitečné pro jejich práci. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 44, 246 – 260).

3.2 Metody výuky

Jak jsem již několikrát zmínila, cílem manažerského vzdělávání MBA by měla být změna ve způsobu chování a jednání manažera. Tento proces zahrnuje nejen získání nových poznatků z oblasti managementu, ale především rozvoj a zvyšování manažerských kompetencí. Výukové metody by tedy měly být uzpůsobeny tak, aby odpovídaly těmto vzdělávacím nárokům.

Běžně využívanými metodami bývají práce na projektu, diskusní metody, simulační metody, případové studie, hraní rolí, ale také přednášky nebo konzultace.

Základním prvkem manažerského vzdělávání MBA je *práce ve skupinách*, jež umožňuje rozvoj mnoha kompetencí, důležitých pro práci manažera. Podle Armstronga (2007, s. 480) je cílem skupinového cvičení, aby si lidé vyzkoušeli a osvojili schopnosti pracovat kolektivně a uvědomili si, jak se skupina lidí chová při řešení problémů a při rozhodování. Belz a Siegrist (2001, s. 39) tvrdí, že klíčové kompetence lze získat právě ve skupinách, kde dochází ke vzájemnému kontaktu a komunikaci s ostatními členy. Skupinu lze podle nich charakterizovat jako určitý počet osob, které společně usilují o nějaký cíl. Reichel (2004, s. 124 – 126) považuje za základní znak skupiny opakovanou, systematickou, stabilizovanou interakci mezi určitou množinou jedinců. Dalšími znaky skupiny jsou například komunikace, společné aktivity, sociální vztahy, vlastní hodnoty a normy či vědomí příslušnosti. Nejen tyto znaky napomáhají k vytvoření synergického efektu, jenž je podle Prokopenka a Kubra (1996, s. 261 – 269) hlavním cílem vytváření skupin, neboť dosažení

synergie podle nich vede nejen k lepšímu splnění úkolu, ale i k motivaci manažerů vytvářet tyto podmínky i na svém pracovišti a zlepšovat tak svou manažerskou práci. Na druhé straně však upozorňují na efekt skupinového myšlení, připisovaný snaze udržet ve skupině harmonickou atmosféru na úkor dosažení lepšího výsledku prostřednictvím konstruktivní kritiky.

Podle Belze a Siegrista (2001, s. 39 – 40) slouží skupina mimo jiné k rozvoji jednotlivce, který si pomocí zpětné vazby od ostatních členů skupiny utváří svoji identitu. Učením ve skupinách si její člen rozšiřuje oblast prožitků a zkušeností, čímž zprostředkovává nové poznání.

Aby byla práce ve skupině maximálně přínosná, oceňuje se její heterogenní složení a otevřenost každého člena v zájmu efektivní zpětné vazby. Nedílnou součástí je samozřejmě i pozitivní atmosféra, která by ve skupině měla panovat.

Další metody, používané v procesu výuky v rámci manažerského vzdělávání MBA mohou být například tyto:

Přednáška se používá k přenášení ucelených poznatků více posluchačům. Přednášející má pod kontrolou jak obsahovou, tak její časovou strukturu. Efektivní přednáška závisí na prezentování dané látky s vhodným množstvím vizuálních pomůcek. (Armstrong, 2007, s. 478). Podle Mužíka (2005, s. 118) je přednáška vhodná z hlediska prezentace ucelených myšlenek větší skupině účastníků. Její nevýhodou však je očekávaná pasivita účastníka výuky, který pouze naslouchá.

Diskuze slouží podle Armstronga (2007, s. 478) zejména k aktivnímu zapojení účastníka do procesu učení, poskytuje také možnost učit se ze zkušeností ostatních a pomáhá účastníkům pochopit jiné názory. V neposlední

řadě rozvíjí schopnost vyjadřování. K aktivizaci účastníků je třeba klást přímé a otevřené otázky, které stimulují myšlení. Je také třeba se ujistit, zda účastníci dané otázce rozuměli a povzbuzovat je podporováním a nikoli kritizováním jejich názorů. Diskuzi je důležité stimulovat tak, aby směřovala ke správným závěrům. Podle Prokopenka a Kubra (1996, s. 283) slouží diskuze rovněž k usnadnění výměny názorů a nápadů a pomáhá uvědomit si znalost problému mezi účastníky. Základním cílem diskuze je podle nich získat znalost stanoviska druhého.

Případové studie považují Prokopenko a Kubr (1996, s. 311) za efektivní nástroj pro rozvoj manažerů. Podle Armstronga (2007, s. 478) spočívá případová studie v popisu určité události, kterou účastníci analyzují, za účelem odhalení příčiny problému, jehož řešení následně vypracují. Mužík (2005, s. 125) ji charakterizuje jako stručné písemné zadání problému, ke kterému jsou připojeny otázky pro jeho řešení v diskuzi. Dle Armstronga (2007, s. 479) by tato metoda měla sloužit ke zlepšení schopnosti zkoumat problémy. Jejich nevýhoda podle něho může spočívat v tom, že účastníci nejsou daným problémem osloveni, a proto se řešení a celkové analýze problému věnují pouze povrchně.

Hraní rolí podle Mužíka (2005, s. 125) spočívá v konkrétním vystupování účastníků jako přímých aktérů řešení daného problému. Tato metoda slouží podle Armstronga (2007, s. 479) především k získání obratnosti ve zvládání různých situací, ve kterých je třeba uplatnit interpersonální dovednosti. Taktéž poskytuje účastníkům pohled na to, jak se chovají, vnímají a cítí druzí lidé.

Simulaci považují Prokopenko a Kubr (1996, s. 287 – 291) za účinný způsob vzdělávání, a to zejména v případě, pokud jde o dosažení změny v chování účastníků. Umožňuje jim jednat tak, jak by jednali v reálné situaci a

experimentovat s různými přístupy k řešení problémů. Podle nich by měla simulace plnit tři hlavní cíle, kterými jsou změna postoje, rozvoj dovedností a identifikování reálných potřeb a problémů účastníků. Výhody této metody spočívají v tom, že umožňují manažerovi dívat se na daný problém z různých úhlů pohledu a umožňují opakovat danou simulaci v podniku.

3.2.1 Výukové metody TC Business School

Firma TC Business School využívá při výuce manažerů vysoce interaktivních metod. Během výuky klade silný důraz na týmovou spolupráci.

První stupeň studia, MBA Basics, slouží především k získání ucelených poznatků ze všeobecného managementu a k pochopení souvislostí. Výukové metody jsou k tomuto účelu přizpůsobeny. Základ tvoří přednáška, doplněná o podkladové materiály k výuce, které se vyznačují názorností, stručností a výstižností. Během přednášky dochází k přirozené diskuzi o přednášené problematice mezi lektory a studenty nebo mezi studenty navzájem. Studenti během výuky absolvují mnoho různých skupinových cvičení, která jim pomáhají kriticky si uvědomit současnou situaci v jejich vlastní firmě. Součástí těchto cvičení je samozřejmě nalézání co nejvhodnějších způsobů řešení. Výsledky jednotlivých řešení se vždy prezentují celé skupině a lektorům. Dostatečný prostor je věnován i vyjádření zpětné vazby od lektorů a ostatních studentů.

Pro konkrétní představu zde uvádím některá cvičení, která firma TC Business School při své výuce MBA Basics používá.

1) Cvičení – *organizační kultura*

- vyberte v týmu jednu organizaci, ve které vnímáte největší potřebu kulturní změny;
- popište důvody (z hlediska strategie a silných a slabých stránek organizace), které jsou důvodem ke změně kultury;
- popište cílový stav změny kultury;
- navrhnete plán a konkrétní kroky pro změnu;
- kde odhadujete největší problémy a jak je možné je zmírnit?

2) Cvičení – *interpersonální dovednosti*

- rozdělte se do skupin po 3 a sehrajte následující situaci (5 min): Pracovník má problém a jde o něm říci svému manažerovi. Opozdál je pozoruje další člen týmu;
- poté si vzájemně všichni poskytněte zpětnou vazbu o tom, v čem byl rozhovor užitečný a v čem ne (5 min);
- prezentujte zjištění celé skupině.

3) Cvičení – *tvořivost*

- vyberte si svoji roli a neukazujte ji ostatním (každá role představuje určitou osobu, která se odlišuje pohlavím, věkem, a tedy i specifickými požadavky na ideální dopravní prostředek – DV);
- v týmech diskutujte vzájemné požadavky na dopravní prostředek;
- navrhnete nový model dopravního prostředku, který vyhoví všem zájmovým stranám;
- prezentujte model.

Součástí výuky jsou také různé hry. Jako příklad zde uvádím dvě z nich.

Věž. Manažeři se rozdělí na tři skupiny zhruba po pěti členech. Každá skupina je v jiné místnosti a je jí přidělen balík novin, nůžky a lepidlo. Jejich úkolem je z novin postavit co nejvyšší věž.

Je zajímavé pozorovat skupinové procesy, které během tohoto cvičení probíhají. Ve skupině se silně projevují některé aspekty skupinového chování, objevuje se zde vědomí vlastní skupiny a náležitosti k ní a především maximální kooperace ve všeobecné snaze dosáhnout společného cíle – postavit nejvyšší věž.

V rámci zpětné vazby na tento druh cvičení manažeři často zmiňují skutečnost, že měli tendenci považovat svoji věž za bezkonkurenčně nejvyšší, aniž by vůbec předpokládali reálnou možnost, že věž druhé skupiny ve vedlejší místnosti je o několik metrů vyšší.

Domky. Manažeři se rozdělí do dvojic a každý z dvojice dostane stejnou obálku s různými geometrickými tvary. Sednou si za sebe, tak aby neviděli jeden druhému do tváře. Jeden z nich sestaví určitý obrazec a jeho úkolem je popsat tento obrazec tak, aby druhý manažer na základě jeho pokynů a bez možnosti jakékoli reakce nebo otázky sestavil obrazec úplně stejný. Poté si role vymění.

Ačkoliv se toto cvičení může zdát jako poměrně jednoduché, v mnoha případech tomu tak není. Zde si totiž manažeři intenzivně uvědomují podstatu přesného a srozumitelného vyjadřování a důležitost zpětné vazby. Mnozí považovali za stresující to, že nemohli pokládat kontrolní otázky, aby se ujistili ve svém správném dílčím jednání při sestavování obrazce.

Na konci každého výukového dne je pak manažerům věnován dostatečný prostor pro vyjádření jejich osobních poznatků, pocitů nebo dojmů

z proběhnuté výuky. Smyslem této aktivity je uvědomit si příčiny a důsledky jednání u manažera, které dosud přehlížel. Z osobních zkušeností mohu říci, že v mnoha případech bývají sdělené poznatky skutečným vyjádřením hluboce prožité sebereflexe.

Druhý stupeň studia s názvem MBA již plně využívá metody „Action Learning“ neboli učení akcí (viz 3.1.2). Studenti mají za úkol zpracovat pomocí této metody šest projektů a disertaci, s jejichž pomocí provádějí konkrétní zlepšení aktuálních situací ve své firmě.

Tato metoda má následující postup: manažer si stanoví cíl, spočívající v identifikování a popsání problému, který chce ve své firmě vyřešit. Následuje průzkum literatury k danému tématu a průzkum ve vlastní a cizí firmě. Na základě analýzy zjištěných informací student stanoví různé alternativy řešení, z nichž vybere jednu, kterou následně rozpracuje v plánu implementace. V závěrečné fázi student hodnotí, co se během zpracování projektu naučil z hlediska obsahového a procesního. Tento proces je samozřejmě doplněn o pravidelná setkání s ostatními studenty a průběžné konzultování dosavadního postupu.

Metoda „Action Learning“ u TC Business School využívá mimo jiné také základních aspektů benchmarkingu.

Benchmarking je soustavný proces, který se zaměřuje na hledání dokonalosti v okolním světě. Vhodně uplatňovaná metoda benchmarkingu je efektivním nástrojem pro zdokonalování organizace, která ji používá. (Karlöf, Östblom, 1995, s. 11, 56).

První fáze benchmarkingu spočívá v identifikaci a popisu procesů ve firmě, které potřebují zdokonalit. V další fázi se vyhledají organizace s podobnou

organizační strukturou a mimořádně dobrými výsledky a podrobně se prozkoumají jejich postupy. V rámci TC Business School bývá nejčastěji uplatňován tzv. funkční benchmarking, který spočívá v porovnání výrobků, služeb či pracovních postupů s jinými společnostmi bez ohledu na obor, v němž fungují. Cílem tohoto typu benchmarkingu je nalézt ideální chování, kdekoli je to možné. Třetí etapu představuje shromáždění údajů a informací o vlastní firmě a následně o firmě, s níž je benchmarking prováděn. Předposlední etapa spočívá v analýze zjištěných údajů. Poté může být zahájen samotný proces zdokonalování, který si klade za cíl posunout orientaci dané organizace a rozvíjet pracovní dovednosti vedoucích pracovníků i ostatních zaměstnanců. Dochází tedy k praktickému zlepšování a rozvíjení organizace a její přeorientování k výkonnostně zaměřenému chování. (Karlöf, Östblom, 1995, s. 11, 27, 65 – 67).

Jedním ze základních principů benchmarkingu je, že by měl být založen na otevřené výměně informací, kdy účastníci projektu musejí být vždy připraveni poskytnout stejné informace o své vlastní organizaci, jaké požadují od svých partnerů. (Karlöf, Östblom, 1995, s. 96). V případě TC Business School bývá takováto spolupráce velice často zahajována mezi firmami jednotlivých studentů.

Lze tedy konstatovat, že firma TC Business School využívá v rámci manažerského vzdělávání MBA tři základní metody výuky a rozvoje. Jedná se o Kolbův učební cyklus, učení akcí a benchmarking.

4 Prosperita manažerských škol

Prosperita neboli úspěšnost manažerských škol a programů MBA spočívá především v jejich kvalitě, která je jejich důležitým atributem. Kvalitu lze posuzovat podle toho, jak daná škola či program splňuje určité stanovené standardy nebo podle toho, do jaké míry uspokojuje přání a očekávání zákazníka.

Očekávání zákazníka je podle Kotlera (2004, s. 36 – 37) založeno na předchozích zkušenostech s nákupem, na názorech přátel, na informacích marketingových specialistů a konkurence a na jejich příslibech. Dále uvádí, že kvalita je úzce spjata s hodnotou pro zákazníka a s uspokojením jeho potřeb.

Záměrné úsilí o zdokonalování kvality vede k vyšší produktivitě, spokojenějším zákazníkům, vyšší výnosnosti a k lepšímu pracovnímu uspokojení všech zaměstnanců. Kvalita je dosahována systematickou prací s cílem uspokojit zjevné i skryté potřeby zákazníků. (Karlöf, Östblom, 1995, s. 34 – 35).

Hodnocení kvality manažerské školy či studijního programu uskutečňují nezávislé akreditační instituce nebo je uskutečňováno pomocí žebříčků image manažerských škol.

Žebříčky image vzdělávacích institucí jsou běžné v zahraničí. Uveřejňují je každoročně různé firmy a periodika na základě různorodých kritérií. Proto bývá tento nástroj hodnocení značně subjektivní. Podle Deáka (2005, s. 97) je

třeba na žebříčky image nahlížet jako na „... podpůrné vodítko vycházející spíše z image, prestiže a pověsti, které však přesto podává jistý pohled na školy.“

Objektivní hodnocení kvality manažerské školy či studijního programu oproti tomu do jisté míry zaručují akreditační instituce, které poskytují akreditace na základě splnění stanovených specifických standardů. V České republice bývá dost často právě akreditace doporučována jako hlavní vodítko při výběru vhodné manažerské školy či programu.

Akreditace může poskytovat jednak hodnotitelská instituce, které je daná škola nabízející program MBA podřízena, a jednak různé asociace manažerských škol, jejichž obecným cílem je zajistit, udržet a zvyšovat úroveň studia MBA.

Nejznámější mezinárodní instituce pro akreditování manažerského vzdělávání MBA jsou:

- AACSB (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) v USA,
- AMBA (Association of MBAs) ve Velké Británii,
- EFMD (European Foundation for Management Development) v Belgii, která zabezpečuje mezinárodní akreditační systém EQUIS (European Quality Improvement System).

V České republice není studium MBA akreditováno MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR), protože spadá do oblasti celoživotního vzdělávání, pro které MŠMT akreditace neposkytuje. Akreditační činností v oblasti manažerského vzdělávání MBA však neoficiálně pověřilo Českou asociaci MBA škol neboli CAMBAS (Czech Association of MBA Schools).

Toto dobrovolné sdružení manažerských škol vzniklo v roce 1998 a jeho posláním je vedle poskytování akreditací studia MBA především zajistit a dlouhodobě rozvíjet kvalitu a prestiž tohoto studia v České republice. CAMBAS byla též uznána EFMD jako oficiální akreditační orgán v České republice. V současné době sdružuje deset vzdělávacích institucí, poskytujících studijní program MBA.

Pro získání akreditace od CAMBAS musí manažerská škola splnit několik podmínek. Zde uvádím některé z nich:

- daná škola musí být v partnerském vztahu s takovou zahraniční institucí, jejíž program je v dané zemi akreditován u uznávané akreditační instituce a kde je MBA považováno za součást vysokoškolského vzdělání;
- ke studiu MBA jsou přijímáni studenti, kteří mají minimálně bakalářské vysokoškolské vzdělání a nejméně dvouletou manažerskou praxi;
- program MBA odpovídá mezinárodně uznávaným standardům;
- program MBA trvá u full-time formy studia nejméně rok, u part-time formy nejméně dva roky a u všech forem by měl dosahovat nejméně 400 hodin přímé výuky;
- studium MBA je ukončeno takovým způsobem, který prokáže schopnost studenta aplikovat získané poznatky v praxi, obvykle formou závěrečné práce;
- pedagogický sbor se skládá z pedagogů s kvalifikací vysokoškolského učitele a manažerů z praxe.

Ačkoliv je akreditace, zejména pak od některé prestižní mezinárodní instituce, považována za známku kvalitního studijního programu a posiluje

image dané školy, jejímu získání předchází časově i finančně velmi náročný proces, který si ne každá škola může dovolit podstoupit.

Každá manažerská škola by si však v rámci svého úspěšného postavení na trhu měla vhodnými činnostmi soustavně budovat svůj pozitivní image.

Image je všeobecné mínění, představy, obraz veřejnosti o vzdělávací instituci, o jejím studijním programu, nabídce vzdělávání a poskytovaných doprovodných službách. Východiskem image jsou vždy určité informace. (Deák, 2005, s. 18, 19).

Tvorbu image vzdělávací instituce ovlivňuje mnoho různých faktorů. Vzdělávacím produktem počínaje a kvalitou lektorů konče. Jak tvrdí Deák (2005, s. 40), významným nástrojem pro tvorbu a udržování image vzdělávací instituce tvoří public relations, které chápe jako nástroj marketingové komunikace, jenž je využíván managementem organizace pro neustálé systematické sladování organizačních zájmů se zájmy užšího a širšího okolí.

Podle Kotlera (2004, s. 667) spočívá princip public relations ve „... vybudování dobrých vztahů s různými částmi firemní veřejnosti pomocí pozitivní publicity, ve vytváření pozitivního firemního image, v obraně proti nepříznivým informacím o firmě a v pořádání různých akcí.“

Podle Deáka (2005, s. 35) jsou aktivity public relations zaměřeny na systematické podporování vzájemného pochopení mezi vzdělávacími institucemi a tzv. zájmovými a cílovými skupinami. Public relations jsou součástí řídicího procesu a podílejí se na vytváření, změně či podpoře image dané vzdělávací firmy.

Hlavními nástroji používanými v public relations mohou být podle Kotlera (2004, s. 670) různé zprávy o firmě, jejích produktech a zaměstnancích, dále zvláštní akce různého druhu s cílem upoutat pozornost a vyvolat zájem cílové skupiny. Významným nástrojem mohou být také firemní webové stránky.

Důležitou úlohu při vytváření image manažerské školy tvoří její vnitřní marketing, který je založen na klasické teorii marketingového mixu 4P. (Deák, 2005, s. 32).

Kotler (2004, s. 105) charakterizuje marketingový mix jako soubor „...taktických marketingových nástrojů – výrobní, cenové, distribuční a komunikační politiky, které firmě umožňují upravit nabídku podle přání zákazníků na cílovém trhu.“

Marketingový mix se skládá z aktivit, které firma vyvíjí, aby vzbudila poptávku po svém výrobku nebo službě. Tyto aktivity lze rozdělit do čtyř skupin, známých jako „4 P“, kterými jsou výrobek (product), cena (price), distribuce (place) a komunikační politika (promotion). (Kotler, 2004, s. 106).

Deák (2005, s. 32) uvádí marketingový mix aplikovaný na vzdělávací instituci:

Produkt tvoří výrobek či služba, které firma nabízí zákazníkovi na cílovém trhu. V tomto případě představuje produkt kurz manažerského vzdělávání MBA. Ten by měl mít podle Deáka (2005, s. 20) cílové a obsahové zaměření, organizační rámec výuky, délku vzdělávání, odbornou a metodickou úroveň výuky, cenu a doplňkové služby.

Domnívám se, že vzhledem k účelu manažerského vzdělávání a k potřebám většiny zákazníků, tedy manažerů, by měl být zcela automatickým

předpokladem takový kurz MBA, který se maximálně orientuje na manažerskou praxi a získané poznatky umožňuje okamžitě uplatnit v reálu. Rovněž by měl svým časovým uspořádáním zatěžovat manažera co nejméně.

Za výhodný marketingový tah považuji způsob organizace studia u firmy TC Business School. Ta nabízí program MBA ve dvou stupních. První stupeň je zaměřen na získání znalostí a pochopení souvislostí v rámci všeobecného managementu. Třídenní soustředění se konají jednou měsíčně po dobu půl roku. Kurz MBA Basics je předstupněm ke druhému stupni studia MBA. Studenti tak mají možnost sami posoudit, jestli je pro ně tento dosavadní způsob vzdělávání přínosný a v případě že ano, mohou na základě vlastního přesvědčení pokračovat okamžitě nebo s přestávkou v dalším studiu, které obvykle trvá rok a půl.

Price neboli *cena* vyjadřuje sumu peněz, kterou musí zákazník vynaložit, aby získal daný výrobek.

Ceny kurzů manažerského vzdělávání MBA nejsou zrovna nejlevnější záležitostí. Jejich výše se pohybuje mezi dvěma až čtyřmi sty tisíci korun a převážně zahrnuje ubytování, stravování a učební materiály.

Manažerské vzdělávání MBA může být financováno zčásti nebo zcela vedením organizace, ve které manažer vykonává svou funkci. Tato investice se firmám nepochybně vyplatí, a to především proto, že výstupy z kurzu MBA pro ně mnohdy představují značný přínos v podobě zlepšení různých podnikových procesů. Obvykle však po manažerech, kterým toto studium financují, na oplátku požadují setrvání v dané firmě po určitou dobu od absolvování studia.

Pod pojem „*distribuce*“ (place) zahrnuje Kotler (2004, s. 107) veškeré aktivity, které slouží k fyzické dostupnosti produktu pro zákazníka.

V případě manažerského vzdělávání se tedy jedná o dostupnost vzdělávacího programu. Vyučování může probíhat prezenční formou v konkrétní budově, v určitém městě, regionu a státu, nebo může probíhat tzv. on-line formou, kdy je možné se vzdělávat pomocí internetu a elektronické komunikace z pohodlí vlastního domova či práce. Některé manažerské školy v České republice nabízejí též možnost vycestovat do zahraničí a absolvovat výuku kurzu v angličtině se zahraničními studenty. Tento způsob studia může být sice časově i finančně poměrně náročný, avšak skýtá mnohé výhody. Příkladem může být kromě zdokonalení znalosti cizího jazyka především příležitost naučit se nahlížet na proces managementu z mezinárodního hlediska díky diskuzím se zahraničními studenty. Také navázání mezinárodních kontaktů může být pro manažera i firmu, ve které pracuje, významnou konkurenční výhodou do budoucna.

Promotion nebo také *komunikační politika* zahrnuje podle Kotlera (2004, s. 107) veškeré aktivity, které směřují k tomu, aby se zákazník s daným výrobkem seznámil a aby si jej zakoupil.

Jedná se o kombinaci různých způsobů podpory prodeje služeb. K tomu mohou sloužit například různé písemné dokumenty, jako letáky, bulletiny, katalogy, významně zde působí také spolupráce škol s různými masovými médii. Důležitým prvkem při ovlivňování nákupního chování spotřebitele je internet. (Deák, 2005, s. 33). Významným nástrojem komunikační politiky je již zmíněné public relations (PR).

Jako příklad uvádím konkrétní PR aktivitu, kterou v rámci komunikační politiky používá firma TC Business School. Touto aktivitou je bezplatný ukázkový seminář. Ten je pořádán s odůvodněním, že metoda Action Learning (učení akcí), která se při výuce používá, je těžko popsatelná slovy a pro její pochopení je tedy efektivnější praktická ukázka. Potenciální zájemci o studium tak mají jedinečnou příležitost, kdy si mohou danou metodu výuky osobně vyzkoušet.

Tyto semináře se konají každý měsíc na různých místech České republiky. Jejich cílem je ukázat, jak studium MBA u firmy TC Business School probíhá. Tématem semináře je často diskutovaná a pro manažery jistě zajímavá problematika motivace zaměstnanců. Seminář trvá asi tři a půl hodiny a je rozdělen na dvě části. První část má informativní charakter a účastníci se v ní dozvědí konkrétní informace o studiu MBA a je jim též vysvětlena metoda učení akcí. Druhou část představuje praktická ukázka studia, kdy jsou studentům vysvětleny hlavní teorie motivace, její principy a účel. Následuje cvičení ve skupinách. Poté se prezentují výsledky a porovnávají se s ostatními skupinami. V závěru celého semináře jsou shrnuty obecné závěry s ohledem na typy zúčastněných firem.

Tuto aktivitu považuji za užitečný nápad. Zákazníci – potenciální studenti – mají možnost si výrobek nebo službu, v tomto případě konkrétní výukový program „ohmatat“ neboli prakticky vyzkoušet. To jim dává jistotu, že pokud se ke studiu MBA u této firmy přihlásí, budou vědět „do čeho jdou“, co mohou očekávat a nebudou tedy toto manažerské vzdělávání považovat za ztrátu času nebo za zdroj rozčarování.

5 Závěr

Manažerské vzdělávání MBA samozřejmě zdaleka není jedinou možností, jak se zdokonalit ve své manažerské funkci. Konkrétně tento typ studia však skýtá mnohé výhody. Vedlejším přínosem může být navázání užitečných kontaktů do budoucna. Podstata tohoto vzdělávání pak spočívá v tom, že manažerovi poskytuje zpětnou vazbu, pomocí níž si objektivně uvědomí, co dělá špatně, a v čem a jak by se měl zlepšit.

Díky aktivní výměně zkušeností a poznatků s ostatními manažery může tento typ studia posloužit jako inspirace pro zavedení změn ve firmě, které zabezpečí lepší výkonnost celé organizace. Hlavním předpokladem pro jakékoli firemní zlepšení, je však především dlouhodobá změna v chování a jednání samotného manažera. Vyžaduje to od něj silnou motivaci, pevnou vůli a dostatek houževnatosti, což mu kurz manažerského vzdělávání MBA s největší pravděpodobností nezaručí. Hlavní odpovědnost za změnu k lepšímu tak zůstává pouze a jenom na manažerovi.

Důležitou podmínkou pro úspěšnost manažera je jeho efektivnost. Jedním z jejích podstatných návyků, je schopnost správně nakládat se svým časem, která je v dnešním hektickém světě velmi ceněná. Proto doporučuji, aby se na kurzech manažerského vzdělávání MBA, věnovala dostatečná pozornost také problematice time managementu neboli plánování či řízení času. Právě znalost této problematiky totiž značnou měrou přispívá k celkové úspěšnosti a produktivitě manažera. V rámci time managementu se manažer učí stanovovat priority, zaměřovat se na důležité cíle a delegovat své pracovní úkoly na

spolupracovníky. Tyto dovednosti jsou vizitkou úspěšného manažera
jedenadvacátého století.

6 Soupis bibliografických citací

ARMSTRONG, Michael. 2007. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

ARMSTRONG, Michael. 2006. *Jak se stát ještě lepším manažerem : kompletní soupis osvědčených technik a nezbytných dovedností*. 1. vyd. Praha : Ekopress, 2006. ISBN 80-86929-00-0.

ARMSTRONG, Michael, STEPHENS, Tina. 2008. *Management a leadership*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2177-4.

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

Bulletin MR2008 2.pdf. [online]. Praha : Manažerský svazový fond, 2009. [cit. 2009-04-20]. *Informace o hodnocení*. Dostupné z www: <<http://www.manazerroku.cz/materialy.php>>.

Bulletin MR2008 1.pdf. [online]. Praha : Manažerský svazový fond, 2008. [cit. 2009-04-20]. *Rozhovor s Ing. Ladislavem Mackou*. Dostupné z www: <<http://www.manazerroku.cz/materialy.php>>.

COVEY, Stephen R. 2007. *7 návyků skutečně efektivních lidí : zásady osobního rozvoje, které změní váš život*. Praha : Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-156-0.

DEÁK, Petr aj. 2005. *Kvalita a image manažerských škol*. Praha : ASPI Publishing. 2005. ISBN 80-7357-090-4.

DĚDINA, Jiří, CEJTHAMR, Václav. 2005. *Management a organizační chování*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2005.

DRUCKER, Peter F. 2008. *Efektivní vedoucí*. 2. vyd. Praha : Management Press, 2008. ISBN 978-80-7261-189-8.

KARLÖF, Bengt, ÖSTBLOM, Svante. 1995. *Benchmarking : jak napodobit úspěšné*. Praha : Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-23-8.

KNOWLES, Malcolm S. c1984. *Andragogy in Action : Applying Modern Principles of Adult Learning*. 1st ed. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, c1984. ISBN 0-87589-621-9.

KOCIANOVÁ, Renata. 2004. *Personální řízení : teoretická východiska a rozvoj*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-97-7.

Kodex manažera. [online]. Praha : Česká manažerská asociace, 1998. Aktualizace 29. 2. 2008 [cit. 2009-04-21]. Dostupné z www: <<http://www.cma.cz/desktopdefault.aspx?tabId=97>>.

KOTLER, Philip, ARMSTRONG, Gary. 2004. *Marketing*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0513-3.

Kritéria akreditace programů MBA. [online]. Praha : Česká asociace MBA škol, 2002. [cit. 2009-15]. Dostupné z www: <<http://www.cambas.cz/stranka.asp?id=48>>.

KUBEŠ, Marián, SPILLEROVÁ, Dagmar, KURNICKÝ, Roman. 2004. *Manažerské kompetence : způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0698-9.

MINTZBERG, Henry. 2005. *Managers not MBAs : a hard look at the soft practice of managing and management development*. 1st ed. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, 2005. ISBN 1-57675-351-4.

MUŽÍK, Jaroslav. 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, Jaroslav. 2004. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha : ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

PROKOPENKO, Joseph, KUBR, Milan aj. 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha : Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-250-6.

REICHL, Jiří. 2004. *Kapitoly systematické sociologie*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-80-7.

Soutěž MR. [online]. Aktualizace 17. 4. 2009 [cit. 2009-04-20]. Dostupné z www: <<http://manazerroku.cz>>.

STÝBLO, Jiří. 2008. *Management současný a budoucí*. 1. vyd. Praha : Professional Publishing, 2008. ISBN 978-80-86946-67-2.

ŠULEŘ, Oldřich. 2008. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. 1. vyd. Praha : Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2316-4.

7 Bibliografie

DEÁK, Petr. *Hodnocení image manažerských škol*. Praha, 2003. 101 s., 2 přílohy. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení. Vedoucí diplomové práce PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

DEÁK, Petr. *Marketingový průzkum trhu manažerského vzdělávání*. Praha, 1998. 74 s., 12 příloh. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Zdeněk Palán, Dr.

Bakalářské práce
se půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci

Vítová, D.: Manažerské vzdělávání MBA

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

[illegible]

Pokračování evidenčního listu knihovny

[illegible]

Pokračování evidenčního listu knihovny

[illegible]